

CULTUUR ZONDER KAPITAAL?
EEN SOCIOLOGISCHE KRITIEK OP HET DEFICITDENKEN IN HET
ONDERWIJSONDERZOEK EN DE ONDERWIJSPRAKTIJK

CITEREN ALS:

Agirdag, O. (2010). Exploring bilingualism in a monolingual school system: insights from Turkish and native students from Belgian schools. *British Journal of Sociology of Education*, 31 (3), pp. 307-321

ORHAN AGIRDAG. Wetenschappelijk Medewerker, Universiteit Gent, Departement Sociologie, Korte Meer 3, 9000 Gent, Belgium, Orhan.Agirdag@UGent.be,
fax: +32 (0)9 264 69 75

Samenvatting:

In deze bijdrage trachten we, ten eerste, een theoretische kritiek te geven op het deficitdenken, een visie die ervan uitgaat dat de ondermaatse onderwijsprestaties van bepaalde leerlingen verklaard kunnen worden door hun individuele tekorten. We hanteren hierbij de theorie van Pierre Bourdieu waarmee we zullen aantonen hoe het deficitdenken een eenzijdige interpretatie geeft aan bourdieusiaanse concepten. Ten tweede zullen we argumenteren dat het deficitdenken doorgaans ingevuld wordt als een taaldeficitdenken: taalachterstand bij allochtone leerlingen als verklarende factor van hun onderwijsprestaties. De sterke nadruk die zowel in het onderwijsonderzoek als in de onderwijspraktijk gelegd wordt op de kennis van het Nederlands, wordt in deze bijdrage getheoretiseerd onder de noemer van de '*doxa van het Nederlands*'. Uit deze theorie leiden we een aantal hypothesen af die we vervolgens empirisch toetsen. Daarbij maken we gebruik van diepte-interviews die afgenomen zijn bij 19 leerlingen van het Vlaamse secundair onderwijs.

Summary:

In this contribution we attempt, firstly, to make a theoretical critique of the deficit thinking, a point of view which assumes that lower educational achievement of certain students can be explained by their individual shortages. At this we use the theory of Pierre Bourdieu, by which we will show that deficit thinking gives a one-sided interpretation to some Bourdieusian concepts. Secondly we shall argue that deficit thinking is commonly put into a linguistic-deficit thinking, i.e. language deficiency of allochtonous students as an explanatory factor of their educational performances. The strong emphasis on the knowledge of Dutch, in the field of both educational research and educational practice, is theorized as the '*doxa of Dutch*'. From this theory we derive a number of hypotheses which will be evaluated empirically. Thereby we use 19 depth interviews that are conducted with 19 students from Flemish secondary education.

Kernwoorden:

'Deficit thinking', 'cultural capital', 'ethnic minorities'

1. Inleiding

De laatste jaren nam het Vlaamse en het Nederlandse onderwijsonderzoek naar etnische diversiteit en integratie sterk toe (Karsten, e.a, 2002; Almaci, 2003; Driessen, e.a., 2003; Duquet, e.a., 2006; Agirdag, 2007; Lacante, e.a. 2007). Sociologische reflecties *over* deze studies bleven echter beperkt in aantal en omvang (Jacobs, e.a., 2006). Hoewel het onderzoek onze kennis van de problematiek aanzienlijk heeft verruimd, bleef het veelal steken in wat we het *deficitdenken* noemen. Dit laatste kan kort samengevat worden als een zienswijze die er van uitgaat dat de ondermaatse onderwijsprestaties van leerlingen met een bepaalde sociale achtergrond (bv. kinderen van laagopgeleide ouders, allochtone leerlingen, etc...) verklaard kunnen worden door hun *individuele tekorten* aan bepaalde capaciteiten, competenties en attitudes (Valencia, 1997, pp. 1-8; Verhoeven & Kochuyt, 1993, pp. 36-39).

In deze bijdrage trachten we, ten eerste, een theoretische kritiek te geven op het deficitdenken. We hanteren hierbij de theorie van Pierre Bourdieu waarmee we zullen aantonen hoe het deficitdenken een eenzijdige interpretatie geeft aan bourdieusiaanse concepten. Ten tweede zullen we argumenteren dat het deficitdenken doorgaans ingevuld wordt als een *taaldeficitdenken*: taalachterstand bij allochtone leerlingen als verklarende factor van hun onderwijsprestaties. De sterke nadruk die zowel in het onderwijsonderzoek als in de onderwijspraktijk gelegd wordt op de kennis van het Nederlands, wordt in deze bijdrage getheoretiseerd onder de noemer van de '*doxa van het Nederlands*'. Uit deze theorie leiden we een aantal hypothesen af die we vervolgens empirisch toetsen. Daarbij maken we gebruik van diepte-interviews die afgenomen zijn bij 19 leerlingen van het secundair onderwijs. De bedoeling is dat we specifieke *processen* die betrekking hebben op de doxa van het Nederlands beter leren begrijpen.

2. Een theoretische kritiek van het deficitdenken

2.1. Een 'tekort' aan cultureel kapitaal?

Het oeuvre van Pierre Bourdieu behoort sinds twee decennia tot de canon van het onderwijsonderzoek. En ook het deficitdenken bedient zich hiervan. Centraal hierbij staat de notie van '*cultureel kapitaal*'. Met cultureel kapitaal bedoelt Bourdieu (1986) ten eerste culturele goederen zoals schilderijen, woordenboeken (geobjectiveerde staat), vervolgens het geheel van iemands verinnerlijkte kennis (belichaamde staat) en tenslotte de getuigschriften

en diploma's (geïstitutionaliseerd staat). De samenstelling van iemands cultureel kapitaal verschilt naargelang de sociale klasse. Volgens Bourdieu speelt het cultureel kapitaal een intermediaire rol waardoor iemands sociale klasse ook invloed heeft op zijn schoolprestaties (Bourdieu, 1986, pp. 243-248). Dit komt omdat het *soort* cultureel kapitaal van de dominante klassen beter past bij de schoolcultuur, dan het *soort* cultureel kapitaal van de arbeiders- en de middenklasse. Met andere woorden, doordat de schoolcultuur *congruent* is met het cultureel kapitaal van de leerlingen uit de dominante klassen, maken deze laatste meer kans op een succesvolle schoolloopbaan:

“Our own pedagogical tradition is in fact ... only there for the benefit of pupils who are in the *particular position* of possessing a cultural heritage conforming to that demanded by the school ... The culture of the élite is so near to that of the school that children from the lower middle class ... can only acquire with great effort something which is *given* to the children of the cultivated classes” (Bourdieu, 1974, p. 38-39 – zijn cursivering)

In het deficitdenken, echter, krijgt de notie van cultureel kapitaal een gedeformeerde interpretatie. Het deficitdenken argumenteert namelijk dat de *hoeveelheid* cultureel kapitaal die een leerling al dan niet bezit, of heeft meegekregen van thuis, zijn schoolsucces bepaalt. Deze ‘*hoeveelheid*’ cultureel kapitaal zou parallel lopen met de etnische afkomst. Ter illustratie:

“Verwacht zou mogen worden dat een leerling met *veel* cultureel kapitaal zich beter thuis voelt op een school... Dit culturele kapitaal is, zo blijkt uit de analyses, niet alleen langs milieu-, maar **ook langs etnische scheidslijnen verdeeld**. Gelet op de verwevenheid van milieu en etniciteit betekent het hier vooral dat laagopgeleide Turkse en Marokkaanse ouders nauwelijks of niet naar genoemde culturele voorstellingen gaan.” (Driessen, 2002, p. 323 - eigen cursivering)

Het is ons inziens echter problematisch om de notie van cultureel kapitaal te interpreteren als een *unidimensionaal* gegeven, dus als iets dat kan variëren van heel weinig tot heel veel. Immers, zoals we hierboven hebben geïllustreerd, het is de *congruentie* tussen de schoolcultuur en het *soort* van cultureel kapitaal van een leerling dat schoolsucces bepaalt, niet de *hoeveelheid* cultureel kapitaal. Met andere woorden, in tegenstelling tot het deficitdenken, verwachten wij dat een allochtone leerling (of een leerling uit lagere sociale strata), niet *minder* cultureel kapitaal heeft, maar wel een *andere soort* cultureel kapitaal. Of deze ‘andere soort’ cultureel kapitaal ook een succesvolle schoolloopbaan impliceert, is afhankelijk van de mate waarin deze vorm van cultureel kapitaal gevaloriseerd wordt door het onderwijs (we bespreken dit laatste aspect uitvoerig in de volgende paragraaf).

Samenhangend met wat we de ‘unidimensionale’ interpretatie hebben genoemd, stellen we vast dat het deficitgerichte onderzoek een *monoculturele* invulling geeft aan de notie van het cultureel kapitaal. Vooral de elementen die behoren tot de autochtone cultuur worden immers opgenomen als indicatoren van het cultureel kapitaal. Het deficitdenken impliceert hiermee dat andere culturen geen cultureel kapitaal kunnen hebben. Zo wordt ‘veel’ cultureel kapitaal geoperationaliseerd als ‘het bezoeken van musea’ (Driessen, 2002), ‘het gaan naar klassieke muziek optredens’ (Kalmijn & Kraaykamp, 1996, p. 26) of kortweg ‘het geïntegreerd zijn in de Nederlandse samenleving’ (Oomens, e.a., 2003, p. 292). Een monoculturele interpretatie vergeet echter de mogelijkheid dat er een sterke correlatie kan bestaan tussen bijvoorbeeld de kennis van de Maghrebijnse literatuur en de schoolprestaties van een leerling. Met de opkomst van de moslimscholen en Lucerna-college’s is een dergelijke hypothese niet ver gezocht. Doordat binnen het deficitdenken bepaalde culturele verschijnselen, zoals de kennis van de Maghrebijnse literatuur, *niet* beschouwd worden als behorend tot het cultureel kapitaal, gaat het deficitdenken voorbij aan een onbekende hoeveelheid verklaringspotentie. Met andere woorden, een deficitgerichte interpretatie van het cultureel kapitaal is in tweevoud problematisch: terwijl een unidimensionale interpretatie vooral een theoretische tekortkoming is, heeft een monoculturele invulling van het cultureel kapitaal ongunstige gevolgen voor de hoeveelheid empirische kennisoutput van het onderzoek.

2.2. Kapitaal zonder Veld?

De undimensionale en de monoculturele interpretatie die de notie van het cultureel kapitaal krijgt binnen het deficitdenken, vloeit gedeeltelijk voort uit een beperkte of ontbrekende analyse van de *veldcontext*. Meer algemeen stellen we vast dat de notie van *veld* minder geliefd is dan het concept van (cultureel) kapitaal. Veld is dan ook een abstracter begrip, maar daarom niet minder belangrijk. Integendeel, Bourdieu (1986) heeft heel sterk benadrukt dat men niet mag vergeten dat de verschillende kapitaalsoorten op zich geen betekenis hebben, *maar altijd hun waarde krijgen binnen een specifiek veld* (Bourdieu, 1986, p. 246). Velden zijn bouwstenen van de sociale ruimte. We kunnen een veld vergelijken met de notie van ‘domein’ of ‘wereld’ (bv. kunstwereld, zakenwereld). Ook het onderwijs kan als een veld worden geconceptualiseerd (Bourdieu, 1989, pp. 173-178; Bourdieu & Wacquant, 1992, pp. 57-62). De werking van de velden wordt door Bourdieu geïllustreerd aan de hand van de

analogie van een kaartspel. Iedere speler (agent) heeft een set van kaarten (kapitaal). Hoeveel een kaart doorweegt of welke kaarten waardevol zijn, hangt af van de spelregels, de logica van het desbetreffende veld (Bourdieu & Wacquant, 1992, pp. 58-60). Of het bezitten van de schoppenvrouw (een soort kapitaal) je punten zal opleveren, hangt af van de regels van het spel (het veld). Zo is het economisch kapitaal bijvoorbeeld waardevol in het veld van tweedehandsauto's, maar in het veld van het secundair onderwijs kan je er (voorlopig) geen diploma mee kopen.

Het deficitgerichte onderzoek is problematisch omdat het eenzijdig focust op het individu, de effecten van het cultureel kapitaal van allochtone en autochtone leerlingen, en hierdoor vergeet dat het cultureel kapitaal slechts een invloed heeft als het congruent is met de eisen van het onderwijsveld. Daarom stellen wij dat een onderzoek naar de kapitaalstructuur van de leerlingen voorafgegaan moet worden door een analyse van het veld, *in casu* een analyse van het onderwijssysteem. Met andere woorden, de figuurlijke spelregels van het onderwijs dienen eerst kritisch onderzocht te worden. De analyse van het veld kan zich hierbij toespitsen op verschillende vragen: wie of wat beslist wat de 'spelregels' zijn? Welke 'kaarten' gelden in welke segmenten van het onderwijs als troeven en waarom net deze kaarten? Wat doet het onderwijs met de spelbrekers? In het onderzoek van de voorbije jaren naar etnische diversiteit in het onderwijs, zijn deze vragen echter vrijwel niet aan bod gekomen.

Het vergeten van de veldanalyse en de nadruk op leerlingenkenmerken, namelijk de leerling als gebruiker van het cultureel kapitaal, brengt met zich mee dat het psychologisch perspectief primeert boven het sociologische (zie ook Barr & Dreeben, 1983). Dit heeft, ten eerste, opnieuw ongunstige gevolgen voor de wetenschappelijke kennisoutput zelf. Wanneer we ons immers slechts richten op de individuele leerlingenkenmerken, gaan we voorbij aan de verklaringspotentie van het onderwijsveld. Daarentegen zouden we door het includeren van de schoolcontext op het meso-niveau en het includeren van de inrichting van het onderwijsbestel op het macro-niveau, de variantie van het schoolsucces beter kunnen verklaren. Zo heeft eerder onderzoek aangetoond dat schoolprestaties voor een deel te verklaren zijn door de specifieke academische schoolcultuur op het meso-niveau (Van Houtte, 2002). Op macro-niveau denken we bijvoorbeeld aan het onderzoek naar sociaal-etnische segregatie. Indien het onderzoek geen rekening houdt met de quasi-markt inrichting van het onderwijsbestel in Vlaanderen, zal men een belangrijke factor missen die aan de basis ligt van het fenomeen van sociaal-etnische segregatie (Desmedt & Nicaise, 2006).

Tenslotte kan de eenzijdige psychologiserende aanpak ervoor zorgen dat de spreekwoordelijke spelregels van het onderwijsveld als vanzelfsprekend worden ervaren. Aangezien deze laatste niet worden geanalyseerd, dreigt het veranderingspotentieel van het onderwijssysteem vergeten te worden. Ons pleidooi voor het opnemen van het onderwijsveld als variabele moet daarom ook letterlijk begrepen worden: het onderwijs(systeem) als een veranderlijk en veranderbaar gegeven. Voor de goede orde, dit is géén pleidooi tegen het psychologisch perspectief *an sich*, maar wel een kritiek van de studies die het sociale reduceren tot het individuele.

3. Taaldeficit en de doxa van het Nederlands

3.1. Deficit krijgt inhoud: taalachterstand

In het onderzoek naar etnische diversiteit in het onderwijs krijgt het deficitdenken een concrete en duidelijke gestalte wanneer het gaat om de alomtegenwoordige taalachterstandstheorie (zie o.a. Oomens, e.a., 2003; De Mets, 2000; Almaci, 2003; Wolff & Crul, 2003; Duquet, e.a., 2006; Lacante e.a., 2007). De studies van de voorbije jaren zijn vrijwel eensgezind dat het Nederlands als thuistaal en de kennis van het Nederlands een belangrijke factor is die ongelijke schoolprestaties tussen allochtone en autochtone leerlingen verklaart. Een uitzondering hierop is een onderzoek van Hustinx en Mijnen (2002). Zij vinden géén effecten terug van het thuis Nederlands spreken. De sterke focus op de kennis van het Nederlands is op een zeer scherpe manier bekritiseerd door Blommaert en Van Avermaet (2006):

”De nadruk op de kennis van het Nederlands heeft een *prima facie* geloofwaardigheid: ze klinkt als *common sense*, als de grootst mogelijke vanzelfsprekendheid. ... We behoren dan ook tot de marktleiders in de wereld voor wat betreft taalparanoïa ... En waarin we ook uitblinken is in het overdrijven van het belang van taal en in het maken van verkeerde inschattingen inzake taal in de realiteit ... Vlaamse taalkundigen hebben zich niet meteen verdienstelijk gemaakt in de kritiek van deze taalnaïviteit ... De taalnaïviteit in dit land is deels een door wetenschappers geconstrueerde ideologie” (Blommaert & Van Avermaet, 2006- hun cursivering)

De ‘grootst mogelijke vanzelfsprekendheid’ waarover Blommaert & Van Avermaet het hebben, is volgens ons ook sterk aanwezig binnen het sociaal-wetenschappelijk onderzoek. De volgende citaten, beide uit recente onderzoekspublicaties van grootschalig onderzoek naar schoolloopbanen van allochtone jongeren, illustreren dit punt heel goed:

“Het taalprobleem is dus *zonder discussie* een groot probleempunt.” (Lacante, e.a., 2007, p. 608 – eigen cursivering).

“Het is *vanzelfsprekend* dat leerlingen die de Nederlandse taal niet goed kennen, meer problemen ondervinden in hun schoolloopbaan. (Duquet, e.a., 2006, p. 38 – eigen cursivering).

Onze kritiek op het deficitdenken (cf. *supra*), kan nu toegepast worden op het *taaldeficitdenken*. Ten eerste hadden we gesteld dat het cultureel kapitaal een monoculturele inhoud krijgt. Zo wordt binnen het taaldeficitdenken alleen het spreken van het Nederlands beschouwd als een indicator van het cultureel kapitaal (zie Oomens, e.a., 2003, pp. 295-297). Maar het is eveneens mogelijk dat er een sterke correlatie bestaat tussen bijvoorbeeld de kennis van Russisch, Turks of Arabisch en de schoolresultaten. Of dit wel zo is, kunnen we niet weten omdat de kennis van deze ‘vreemde talen’ doorgaans niet worden beschouwd als een vorm van cultureel kapitaal.

Ten tweede hadden we gesteld dat de notie van het *veld* stiefmoederlijk werd behandeld door het deficitdenken. Nu toegepast: ook de effecten van de kennis van de Nederlandse taal zullen naar alle waarschijnlijkheid variëren naargelang de veldcontext. Zo is het zeer plausibel dat met betrekking tot taalgebruik andere normen gelden in een ‘witte’ concentratieschoolsetting dan binnen een OETC-setting (Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur). *Belangrijker nog, doordat de dominante positie van het Nederlands binnen het onderwijsveld niet geanalyseerd wordt – dus doordat deze spreekwoordelijke spelregel van het onderwijs als vanzelfsprekend wordt beschouwd – kan het taaldeficitdenken alleen veranderingspotentieel aanduiden op niveau van het individu.* Dit resulteert in de bekende pleidooien voor het bestrijden van taalachterstand bij allochtone leerlingen (zie o.a. Lacante, e.a., 2007; Bossaerts, e.a., 2007). Het onderzoek dat het onderwijsveld wel kritisch analyseert, heeft daarentegen de mogelijkheid om óók op structureel niveau veranderingsmogelijkheden aan te duiden. Naar beleidsaanbevelingen toe kan dit bijvoorbeeld resulteren in een pleidooi voor meer OETC. Om dit punt van kritiek met een historisch voorbeeld te illustreren: indien het taaldeficitdenken na de tweede wereldoorlog dominant was, dan had het vastgesteld dat het ondermaats scoren van de Vlaamse arbeiderskinderen in het hoger onderwijs verklaard kan worden door hun gebrekkige kennis van het Frans. De dominante positie van het Frans in het hoger onderwijs zou dan wellicht niet in vraag gesteld worden.

Tenslotte, nodigen we de lezer uit om mee te denken over de legitimiteit van het taaldeficitgerichte onderzoek. Niet omdat het een stuk verklaringspotentie mist – geen enkel

onderzoek is perfect – maar wel omdat het een trigger kan zijn van een *self-fulfilling prophecy* op grote schaal. Het is immers mogelijk dat het taaldeficitdenken een stereotiep van een allochtone leerling creëert die via intermediaire relaties (bv. het onderwijsbeleid) geïnternaliseerd wordt door de leerlingen zelf. Dit zou wel eens een verklaring kunnen zijn van de paradoxale antwoorden die we kregen in de trend van ‘*omdat ik geen Nederlands kan, zit ik in het beroepsonderwijs*’ (cf. infra). In dit opzicht kan het taaldeficitdenken ook *stigmatiserend* werken. Daarom moet onze kritiek op het (taal)deficitdenken ook beschouwd worden als een pleidooi voor een sociologie die een reflexieve houding aanneemt ten opzichte van zijn studieobject.

3.2. De doxa van het Nederlands

De nadruk op het belang van het Nederlands is niet alleen kenmerkend voor het sociaal-wetenschappelijk of taalkundig onderzoek. Het laat zich immers voelen in quasi alle domeinen van de Vlaamse samenleving. Zo worden sociale huurders sinds kort verplicht om het Nederlands te leren (Keulen & Dejaegher, 2007). Daarnaast worden ‘nieuwkomers’ - en steeds meer ‘oudkomers’ – onder de noemer van ‘inburgering’ verplicht om het Nederlands te leren. Deze tendens is echter *par excellence* aanwezig in het onderwijsbeleid van minister Vandenbroucke. Met het onderstaande citaat in het achterhoofd, wagen we in dit verband zelfs te spreken over een taalreductionisme:

“Gelijke kansen leidt dus – wat onderwijsinhoud betreft – tot drie duidelijke prioriteiten: *taal, taal en taal.*” (Vandenbroucke, 2007 – eigen cursivering)

Het lijkt ons accuraat om de tendens die de nadruk steeds sterker legt op de kennis van het Nederlands te conceptualiseren als een doxa, *de doxa van het Nederlands*. De bedoeling is dat we aan de hand van de theorie van de doxa tot enkele hypothesen komen die we vervolgens zullen toetsen. Volgens Bourdieu (1998) zijn doxai vooronderstellingen die afkomstig zijn van de dominante groepen in de samenleving. Deze worden veelal impliciet opgelegd aan alle groepen in de maatschappij waardoor de doxai als collectief gedeelde overtuigingen overkomen. Terwijl ze dus een weerslag zijn van hoe de dominante klassen denken, worden ze zowel door dominante als gedomineerde groepen onderkend:

“Doxa is a particular point of view, the point of view of the dominant, which presents and imposes itself as a universal point of view – the point of view of those who dominate by

dominating the State and who have constituted their point of view as universal by constituting the State.” (Bourdieu, 1998, p. 57).

Wanneer het gaat over dominante en gedomineerde groepen, heeft Bourdieu het over sociale klassen. Dit kan ook vertaald worden naar *etnisch* dominante en *etnisch* gedomineerde groepen, waarbij de etnische Vlamingen als dominante groep beschouwd kunnen worden (Swnygedouw, 1995). Hieruit leiden we de eerste hypothese af:

We kunnen verwachten dat de leerlingen vanuit alle etnische groepen, zowel die van autochtone als allochtone afkomst, het primaat van de dominante cultuur, i.c. het belang van de Nederlandse taal, onderkennen.

Eveneens wijst de bourdieusiaanse theorie op de discrepantie tussen het *geloven* en het *handelen*, respectievelijk tussen het *denken* en het *doen*. Meer specifiek argumenteert Bourdieu dat men rond een doxa zowel *heterodox* als *orthodox* kan handelen. De actoren van de dominante groep zouden hierbij eerder orthodox handelen. Dit betekent dat ze handelen ter verdediging van de doxa. Daarentegen zouden de actoren van de gedomineerde groep heterodox handelen. Dit betekent dat ze tegen de doxa in handelen (Bourdieu, 1998). Vertaald naar onze topic kunnen we het volgende stellen: het eventueel aanwezige collectieve geloof in het belang van het Nederlands, betekent niet dat alle leerlingen ook automatisch Nederlands zullen spreken. De volgende hypothese kan gesteld worden:

We kunnen verwachten dat de allochtone leerlingen heterodox handelen, dus géén Nederlands spreken of Nederlands met een accent spreken. Daarentegen kunnen we verwachten dat de autochtone leerlingen orthodox handelen, dus niet alleen Nederlands spreken maar ook ijveren voor het gebruik van het Nederlands.

3.3. Naar een empirische toetsing voorbij de black box

In de vorige paragraaf hebben we hypothesen gesteld met betrekking tot de doxa van het Nederlands. De bedoeling is immers nagaan *hoe* het taaldeficitdenken en de dominantie van het Nederlands een vorm krijgt en gesocialiseerd wordt binnen de schoolcontext. Anders gesteld, we willen de *processen* met betrekking tot de articulatie van het belang van het Nederlands, onder de loep nemen. De relevantie van een dergelijke vraagstelling zit erin dat deze onderwijsprocessen de voorbije jaren uit het oog zijn verloren (zie ook Suijs, 2003). Stijn Suijs vat deze tekortkoming van de studies naar etnische diversiteit in het onderwijs samen met de volgende woorden:

“We weten wel iets over ‘input’ en ‘output’ en in het beste geval de context van dat alles, maar heel erg weinig over alles daartussen. *We weten heel weinig over wat het onderwijsproces bij de studenten doet, waar het precies fout loop dus.*” (Suijs, 2003, p. 64 - mijn cursivering)

Wat er nu echt gebeurt, is met andere woorden een grote *black box*. Laat ons hier ook onmiddellijk aan toevoegen dat we geenszins de pretentie hebben dat de *black box* hierna in zijn geheel zal verdwijnen. Wél is onze bescheiden bedoeling de *black box* wat kleiner te maken.

4. Methoden

4.1. Waarnemings- en analysemethode

Om de vooropgestelde hypothesen te toetsen aan de empirische werkelijkheid, zouden we idealiter etnografisch te werk moeten gaan en participierend observeren. Gezien dit binnen het beperkt kader van dit onderzoek niet mogelijk was, hebben we besloten om een aantal leerlingen te bevragen aan de hand van individuele, semi-gestructureerde, diepte-interviews (Cambré & Waeghe, 2001, p.323). In totaal werden 19 leerlingen geïnterviewd (cf. infra). Voor de analyse van de gegevens hebben we ons gebaseerd op de letterlijke transcriptie van de interviews. Vervolgens zijn deze transcripties gecodeerd om meer inzicht te verkrijgen in de data. Computersoftware AnSWR© werd hierbij gebruikt. Ter illustratie van de argumentaties en de inzichten werd er letterlijk geciteerd uit de interviews. Het spreekt voor zich dat we de echte namen van leerlingen en scholen hierbij niet vermelden. In het geval van leerlingen opteren we voor zelfgekozen pseudoniemen. De format van de rapportering ziet er zo uit: *Pseudoniem (etniciteit, ouderlijke scholing)*

4.2. Selectie steekproef: onafhankelijke variabelen

De selectie van de leerlingen gebeurde aan de hand van de onafhankelijke variabelen zodat beschrijvende inferentie mogelijk was (King e.a., 1994). Deze variabelen zijn het opleidingsniveau van de ouders en de etniciteit van de leerling (cf. infra). Omwille van het *small-N* karakter van het onderzoek, waren we genooddaakt om het aantal categorieën van de onafhankelijke variabelen te beperken opdat we een adequate analyse konden maken. We hebben ons wat de *etniciteit* betreft beperkt tot etnisch Vlaamse en etnisch Turkse leerlingen.

Alleen mannelijke leerlingen van de tweede en derde graad van het secundair onderwijs kwamen in aanmerking voor selectie. De leerlingen werden geselecteerd uit vijf scholen in de Limburgse mijnstreek.

De *etniciteit* van de leerlingen werd geoperationaliseerd aan de hand van de geboorteplaats van de ouders. Een etnisch Turkse leerling is iemand waarvan minstens één ouder geboren is in Turkije. Een etnisch Vlaamse leerling is iemand waarvan beide ouders geboren zijn in Vlaanderen. Voor deze operationalisering hebben we ons laten inspireren door de ‘officiële’ definitie van een ‘allochtoon’. Die kan men terug vinden in artikel 2 van het decreet van 1998 ten aanzien van etnisch-culturele minderheden (Belgische Staatsblad, 1998).

Het *opleidingsniveau* werd geoperationaliseerd aan de hand van het hoogst behaalde onderwijsniveau van de vader of de moeder van de leerling, afhankelijk van wie het hoogste diploma heeft. Voor deze manier van werken hebben we gekozen in navolging van het *dominance model* (Szelényi & Olvera, 1996, pp. 726-227). Voor de analyse werd er een categorische tweedeling gemaakt tussen leerlingen met laagopgeleide en hoogopgeleide ouders. Vanaf een diploma hoger secundair onderwijs (ASO), werden ze gecategoriseerd als hoogopgeleid. In onderstaande tabel kan de lezer een schematische verdeling van de uiteindelijke steekproef terugvinden.

Tabel 1: De verdeling van de leerlingen in onze steekproef volgens etniciteit en opleiding van de ouders.

	Hoog opgeleide ouders	Laag opgeleide ouders	Totaal N
Etnisch Vlaams	5	4	9
Etnisch Turks	3	7	10
Totaal N	8	11	19

4.3. Selectie steekproef: de (non)respons

Bij het contacteren van de respondenten hebben we een gestandaardiseerde procedure gevolgd. Eerst werden de scholen gecontacteerd voor een gesprek, waarbij we korte uitleg gaven over het onderzoek. Daarna werd de medewerking van de directies gevraagd voor het selecteren van de respondenten. Aangezien de respondenten minderjarig zijn, werd er via een brief toestemming gevraagd aan de ouders. Dit gebeurde in twee talen wanneer het ging over etnisch Turkse ouders.

Het eerste contact met de respondent gebeurde telefonisch, waarna we meestal het interview bij de leerling thuis afnamen. De meeste leerlingen waren na het telefonische contact bereid voor een interview waardoor onze *non-respons* aanzienlijk laag was. In totaal

is er getracht 21 leerlingen te contacteren. Slechts bij twee leerlingen kregen we geen respons, namelijk bij Erik (Vlaams, Laag) en Jan (Vlaams, Hoog). In het geval van Jan was het een expliciete weigering. Deze leerling had blijkbaar in het verleden studieproblemen ervaren en was van mening dat hij daarom geselecteerd werd in de steekproef. Erik hebben we na verschillende contactpogingen (zowel telefonisch als aan huis) niet kunnen bereiken. Gezien de geringe non-respons en het niet-systematische karakter ervan, kunnen we de nulhypothese die stelt dat er een vertekening van de data optreedt, verwerpen.

5. Analyse, resultaten en inzichten

5.1. Geloof in de doxa

Een theorie is éénduidig, consequent en consistent. Daarentegen is de meerwaarde van een empirische toets de bewustwording van de nuances die bestaan binnen de echte wereld. Dadelijk zal blijken dat dit evenzeer geldt voor de theorie van de doxa van het Nederlands. Opgemerkt moet worden dat we tijdens onze gesprekken met de leerlingen vermeden hebben om expliciete vragen te stellen naar de positie van de Nederlandse taal. Dit zou immers een *leading question* zijn en daarmee zouden we de antwoorden die we ‘wensen’ in de mond leggen van de respondenten.

In het algemeen kunnen we stellen dat we onze eerste hypothese niet kunnen verwerpen. Van de 19 respondenten hebben immers 18 respondenten, zowel autochtone als etnisch Turkse leerlingen, zowel met hoog- als laagopgeleide ouders, het belang van de kennis van het Nederlands aangehaald, *zonder dat we er expliciet naar vroegen*. Alleen Jeroen (Vlaams, Laag) heeft het tijdens het hele interview geen enkele keer gehad over de kennis of het spreken van het Nederlands, ook niet wanneer er gevraagd werd naar de mogelijke redenen van de lage schoolprestaties van de allochtone leerlingen:

Interviewer: Uit laatst onderzoek blijkt dat allochtone leerlingen lage slaagkansen hebben en heel vaak in BSO zitten. Hoe denk je dat dat komt?

Jeroen (Vlaams, Laag): Dat zou ik niet weten. Geen flauw benul van. Ik denk... er zijn er die het willen en het kunnen en er zijn er die het willen maar niet kunnen.

Alle andere respondenten haalden tijdens het interview minstens één keer de ‘taalachterstand’ aan of onderlijnden het belang van het spreken van Nederlands. Dit gebeurde meestal wanneer we vroegen waar zij de verklaringen situeren van de povere schoolresultaten van

allochtone leerlingen. In het geval van Maarten (Vlaams, Hoog) kregen we zelfs een antwoord nog voor we onze vraag helemaal hadden uitgesproken:

Interviewer: Nu, allochtone leerlingen blijken niet zo goed te doen op school. Wat is volgens u ...

Maarten (Vlaams, Hoog): Taalachterstand, gewoon meer Nederlands spreken. Ze zijn niet dommer ofzo, maar ze spreken gewoon geen goed Nederlands. M. van onze klas wel en hij doet ook economie.

In het geval van Bert (Vlaams, Hoog) kregen we zelfs een quasi-onderwijskundige uiteenzetting hoe taalprobleem aan de basis ligt van het watervaleffect.

Interviewer: Allochtone leerlingen blijken een erg lage slaagkans te hebben en doen heel vaak BSO. Wat is volgens jou de verklaring daarvoor?

Bert (Vlaams, Hoog): Vaak denk ik dat er met het taalprobleem iets zou zijn. Want als ze Turks praten thuis en met hun vrienden dan denk ik dat het moeilijker is om moeilijke termen in de lessen te begrijpen zoals alle andere. De lessen worden in het Nederlands gegeven en worden niet speciaal vertraagd voor hen. Als ze dan niet goed met de taal overweg kunnen, dan kunnen ze wel in de moeilijkheden komen en dan zit de kans er sneller in dat ze naar de TSO of BSO moeten overstappen. Voor de rest vind ik dat ze evenveel kansen hebben als de Belgen. Het hangt er gewoon van af hoe dat ze leren en hoe dat ze hun tijd verdelen. Maar de taal lijkt me wel erg belangrijk.

Zoals gezegd zijn het niet alleen de etnisch Vlaamse leerlingen die het belang van het Nederlands onderschrijven. In het verlengde van de theorie van de doxa, kregen we gelijkaardige antwoorden van etnisch Turkse leerlingen:

Yilmaz (Turks, Laag): Als je Nederlands niet als je moedertaal hebt, dat is iets moeilijk. Je kan er niet verder op bouwen. Bijvoorbeeld Frans dat hangt af van je Nederlands, je moet eerst Nederlands echt helemaal kennen, dan kan je pas andere taal leren, snap je?

Het moet echter ook gezegd worden dat de realiteit niet zo zwart-wit is als de vooropgestelde doxa-van-het-Nederlands hypothese ons laat vermoeden. Een eerste nuance is dat de leerlingen niet klakkeloos geloven in de doxa, maar wel een verschil maken voor privé contexten (thuis) en publieke contexten (op school). Het primaat van het Nederlands wordt door autochtone leerlingen vooral benadrukt wanneer het gaat over de publieke context van de school:

Interviewer: Sommige mensen zeggen ‘allochtonen moeten zich op school aanpassen aan de Vlaamse cultuur’. Anderen zeggen ‘nee, ze moeten zoveel mogelijk hun eigen blijven’. Hoe sta jij hier tegenover?

Bram (Vlaams, Hoog) Ik vind dat het natuurlijk niet teveel gevraagd is dat ze Nederlands praten op school. Ik vind dat ze eventueel tijdens de speeltijd met hun vriendenkring Turks mogen praten. Daardoor mensen uitsluiten vind ik niet zo goed maar dat gebeurt niet echt bij ons op school. Vooral als ze met hun twee of drie zijn praten ze soms Turks maar voor de rest praten ze eigenlijk altijd Nederlands. Ik vind wel dat ze hun godsdienst moeten behouden omdat ik vind dat je zoiets niet kunt veranderen voor iets als een school. Er worden godsdienstlessen gegeven op het *** College, een Katholieke school, maar ik zit er helemaal niet mee in dat ze hun eigen geloof hebben en hun eigen gewoontes daarbij. Wel moet er eventueel rekening gehouden worden met de taal.

Wanneer er gevraagd werd naar de privé-contexten, zagen we echter dat de ‘doxa van het Nederlands’ tot op zeker hoogte naar de achtergrond verdwijnt. De mening van de meeste etnisch Vlaamse leerlingen was dat iedereen thuis vrij is in zijn doen en laten, maar dat het eventueel niet slecht zou zijn indien de taalculturele aanpassing daar begint:

Interviewer: En buiten school, dus thuis, denk je dat de allochtonen zich dan moeten aanpassen aan de Vlaamse cultuur?

Bram (Vlaams, Hoog): Neen, thuis mogen ze Turks praten, maar voor veel Turkse mensen is het een goede oefening om thuis Nederlands te praten; dan gaat dat vlotter. Maar ik vind dat het hun eigen keuze is. Ze moeten het zelf maar weten. Als ze zich er gemakkelijk bij voelen om thuis Turks te praten of om een hoofddoek te dragen dan vind ik niet dat daarover geklaagd mag worden.

Interviewer: En buiten school, moeten ze zich daar aanpassen, bijvoorbeeld thuis?

Koen (Vlaams, Laag): Thuis? Daar heb ik niet veel over te zeggen, op school ook niet hé, maar van thuis moet je het leren hé?

Wat de privé-context betreft, dus wanneer het ging over het belang van de Nederlandse taal binnen de familiecontext, kregen we met uitzondering van Mert (Turks, Hoog) en Zafer (Turks, Laag) van alle etnisch Turkse leerlingen een duidelijke *afwijzing* van de dominantie van de Nederlandse taal. Hoewel we bij de vraagstelling gebruik hebben gemaakt van een gebalanceerde vraagstelling (*‘sommige mensen wel, andere niet’*), werd de vraag naar culturele aanpassing in de privé-context soms als een bedreigende vraag ervaren, waardoor de respondenten soms heel kritisch reageerden zoals in het geval van Ersan (Turks, Hoog):

Interviewer: Sommige mensen vinden dat je thuis ook moet aanpassen, andere weer niet, wat vind jij ervan?

Ersan (Turks, Hoog): Dat is toch... ook al willen ze dat we goed worden in Nederlands, ze hebben niks te zeggen over wat we thuis spreken. *Als mijn mama geen Nederlands kan spreken, kan ik er toch niks aan doen?* Het zit niet in mijn eigen hand. Als ik thuis gerust ben om met mijn ouders Turks te spreken, moet ik toch geen Nederlands spreken?

5.2. Proto-professionalisering als een onderwijsproces

De primaire functie van het onderwijs is kennisoverdracht. Men moet echter geen expert in de Parsonsiaanse systeemtheorie zijn om te weten dat het onderwijs eveneens een socialisatiefunctie heeft. Dit stuk handelt over hoe de doxa van het Nederlands procesmatig wordt geëxternaliseerd en geïnternaliseerd, kortom, gesocialiseerd. Laten we ter inleiding het volgende stukje uit het interview met Serkan (Turks, Hoog) lezen:

Interviewer: Wat zijn je verwachtingen van toekomst, wil je verder studeren?

Serkan (Turks, Hoog): Ik wil wel iets, hogeschool als ik kan. Mijn leraar zei me dat ik dat wel kan, maar dat ik wel iets aan mijn Nederlands moet doen. Ja, weet je, ik maak veel schrijffouten en zo.

De werking van de doxa van het Nederlands kan goed begrepen worden aan de hand van het concept van ‘*proto-professionalisering*’ dat we ontleen van Abraham de Swaan (1996). Proto-professionalisering is het proces dat op gang komt omdat de professionals altijd informierend en vormend te werk gaan, *naast* hun strikte taak (bvb. een verpleegster die de bloeddruk van een patiënt moet meten, geeft ook uitleg wat de bloeddruk doet verhogen en verlagen en waarom). Tijdens de kennisoverdracht, echter, wordt door de cliënten slechts een deel ontvangen van de ‘zuivere’ kennis, een vereenvoudigde versie. De ‘cliënten’ worden daarom proto-professionals (De Swaan, 1996, pp. 251-253). De directie, de leerkrachten, de toezichthouders kunnen worden beschouwd als dergelijke professionals, de socialisatoren van de doxa zo men wil.

Interviewer Lees je soms iets?

Serkan (Tr, Hoog): Ik lees niet graag. Soms een tijdschrift of zo maar ik lees wel kranten. ‘s Morgens of als ik van school kom, lees ik wel vaak de Turkse krant op internet.

Interviewer Welke is dat dan?

Serkan: Hürriyet

Interviewer Op school in de mediatheek hebben ze waarschijnlijk geen Hürriyet?

Serkan: Nee, nee ze hebben geen Hürriyet. Maar je mag ook niet op Turkse sites. Ik heb het eens geprobeerd. *Elke middagpauze gaan we naar de mediatheek en dan ga op de pc en die vrouw die zit altijd constant zo toezicht houden en je mag niet op Turkse sites.* Je moet gewoon om uw les doen.

Interviewer: En als je in plaats van Hürriyet zeg maar ...

Serkan: Het Belang Van Limburg? Ja, dat mag wel maar Hürriyet mag je niet. Ze zegt, ik versta er niks van dus...

Uit bovenstaande getuigenis van Serkan kunnen we afleiden dat het socialisatieproces van de doxa van het Nederlands – dus de externalisatie en de internalisatie van de dominante positie

van het Nederlands – niet beperkt wordt tot binnen de grenzen van het klaslokaal, maar zich eveneens laat voelen tijdens de speeltijden en de middagpauzes. Op basis van onze data hebben we echter *niet* kunnen aantonen dat de doxa ook wordt gesocialiseerd bij etnisch Vlaamse leerlingen. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat het hier vooral gaat om impliciete vormen van socialisatie. Daarentegen hebben we naar etnisch Turkse leerlingen toe wel expliciete vormen van socialisatie teruggevonden. De rapporteringen van de externalisatie van de doxa van het Nederlands kunnen in twee categorieën opgedeeld worden. Enerzijds wordt het spreken van (of het lezen in) het Turks *afgewezen*, anderzijds wordt het spreken van Nederlands *aangespoord*. Het volgende fragment uit ons interview met Ersan (Turks, Hoog) laat beide zijden van de medaille zien:

Interviewer: En als je met je vrienden over Turkse films hebt, zijn dat dan Turkse vrienden of Vlaamse vrienden?

Ersan (Turks, Hoog): Turkse, ja, er zitten maar beperkt Turkse leerlingen op school dus en ja dan zijn we meestal samen.

Interviewer: En wat taal spreken jullie onder de vrienden?

Ersan: *Turks, spijtig genoeg maar jammer.*

Interviewer: Spijtig?

Ersan: Ja eigenlijk, *ze* willen dat we Nederlands spreken.

Interviewer: En wie wilt dat?

Ersan: *School, algemeen, directie, iedereen. Ze hebben ook gelijk. Ze zeggen als je universiteit of naar werk gaat, solliciteren of zo. Ze letten op je taal zeggen ze en jullie moeten nu al Nederlands beginnen te spreken.*

5.3. Orthodox en heterodox handelen

Het bovenstaande citaat van Ersan illustreert op een zeer beknopte wijze wat we getheoretiseerd hebben onder de noemer van het *heterodox handelen*. We hadden vooropgesteld dat de *agents* van de gedomineerde groepen, i.c. de etnisch Turkse leerlingen, de doxa zullen onderkennen, erin *geloven*, maar tegen de doxa in zouden *handelen*. Zo rapporteert Ersan dat er onderling Turks gesproken wordt. Tegelijkertijd meent hij dat ‘ze’ gelijk hebben door op het belang van het Nederlands te hameren. Met uitzondering van twee leerlingen, Mert (Turks, Hoog) en Zafer (Turks, Laag), zien we dat etnisch Turkse leerlingen systematisch heterodox handelen (‘we spreken Turks’) en tegelijkertijd geloven in de doxa (‘Nederlands is belangrijk’). We kunnen inderdaad stellen dat onze data de hypothese van het heterodox handelen steunt:

Interviewer: Sommige mensen zeggen dat allochtonen zich op school moeten aanpassen aan de Vlaamse cultuur. Anderen zeggen dat dat niet moet. Wat denk jij?

Arif (Turks, Laag): ‘hoh-jo’, we eten altijd kebab [*lacht*] Nee, serieus, het is belangrijk dat je Nederlands en zo spreekt, allé voor u eigen hé.

...

Interviewer: En op school, ben je er veel met Turkse jongens of Vlaamse jongens?

Arif: Hangt er zo beetje van af. Op speelplaats ben ik wel meestal met Turkse jongens. Soms Belgen maar meestal wel Turken.

Interviewer: En wat taal wordt er onderling gesproken?

Arif: als daar geen toezichter is, wordt er wel Turks gepraat.

Het bovenstaande fragment uit ons interview met Arif illustreert dat het heterodox handelen niet zomaar kan. In zijn geval was dit slechts mogelijk wanneer de toezichthouder niet aanwezig was. Tegenover de heterodoxie van de gedomineerden staat immers het *orthodox* handelen van de dominanten. Het feit dat de etnisch Vlaamse leerlingen ijveren dat er Nederlands gesproken wordt (cf. supra) is een voorbeeld van orthodox handelen. De echte pedagogische ‘stimuli’ worden echter toegediend door de *professionals*. Dit gebeurt niet alleen in de vorm van aanmoedigingen, maar ook door het gebruik van de mogelijkheid om de leerlingen te straffen. Een gangbare manier van straffen, die verschillende malen gerapporteerd werd door de respondenten, is dat wanneer iemand drie keer ‘gepakt wordt’ op het spreken van Turks, hij strafstudie moet schrijven. Dit blijkt tot onze verbazing een geïnstitutionaliseerde praktijk te zijn binnen de verschillende scholen:

Interviewer: En wat zegt de toezichter als die jullie Turks hoort praten?

Arif (Turks, Laag): Soms zegt die niks, maar meestal krijg je een waarschuwing. Na drie waarschuwingen moet je woensdag naar strafstudie.

Interviewer: heb je al waarschuwingen gehad?

Arif: ik ben vorig jaar al een keer moeten gaan naar strafstudie. Dit jaar nog niet. Eigenlijk kijken ze zo meer bij eerste, tweede, derdejaars dan bij ons.

Interviewer: En zijn er bepaalde consequenties als je Turks spreekt?

Ersan (Turks, Hoog): Ja, drie keer Turks, praten heb je straf, ja, als je gepakt wordt [*lacht*]. Maar als je op speelplaats, je zit met een groep of vijf en de toezichter ziet je met je groep, die weet honderd procent dat je Turks praat en die komt langst u en iedereen opeens Nederlands spreken. Ze weten het wel maar...

Aangekomen op dit punt moeten we een tweede nuance met betrekking tot onze theorie onder ogen zien. Zowel heterodox als orthodox handelen is immers sterk contextgebonden, medebepaald door situationele omstandigheden. Ter illustratie vergelijken we de situatie zoals die hierboven gerapporteerd werd door Ersan en Arif met een setting die onderzocht is in de klassieke ethnomethodologische studie van Lawrence Wieder (1974), namelijk de ‘*halfway house*’. De ‘*halfway house*’ is een plaats waar veroordeelde drugverslaafden wachten op hun vrijlating. Heel kort samengevat beschrijft Wieder dat er in de ‘*halfway house*’ onder de

gevangenen een geheel van impliciete normen bestaat: namelijk *'The Convict Code'*. Deze verschilt van de officiële regelgeving en beschrijft wat wel en wat niet gedaan mag worden door de gevangenen. Maar ook de staf kent dit geheel van normen en gebruikt het om het gedrag van de bewoners te begrijpen en regelbaar te houden. Tegelijkertijd zijn de bewoners bewust van het feit dat de staf de Code ook kent. Het gebruik van de Code hangt daarom ook af van de situationele omstandigheden, wat door de ethnomethodologen aangeduid wordt met de notie van *indexicaliteit* (Wieder, 1974)

De analogie loopt vlot: de Code is dat de etnisch Turkse leerlingen onderling Turks spreken op de speelplaats. Dit is tegen het officiële schoolreglement, maar dat doet er niet onmiddellijk toe in deze concrete omstandigheden. En ook de toezichthouders weten immers voor *'honderd procent'* (dixit Ersan) dat er onderling Turks gesproken wordt. Daarom laten de etnisch Turkse leerlingen hun handelen afhangen van het gegeven of de toezichthouder in de buurt is. De toezichthouder op zijn beurt laat zijn gedrag afhangen van de concrete situatie waarbij er onder andere rekening wordt gehouden met het studiejaar van een leerling (dixit Arif).

6. Conclusie en discussie

In deze bijdrage hebben we in eerste instantie een theoretische evaluatie gemaakt van het *deficitdenken* in het sociaal-wetenschappelijk onderzoek. Aan de hand van de theorie van Pierre Bourdieu hebben we geargumenteed dat het deficitdenken op twee niveaus voorbij gaat aan een onbekende hoeveelheid verklaringspotentie. We hebben, ten eerste, vastgesteld dat binnen het deficitgerichte onderzoek de notie van het *cultureel kapitaal* een unidimensionale en een monoculturele invulling krijgt. Ten tweede constateerden we dat binnen het deficitgerichte onderzoek de nadruk eenzijdig ligt op individuele leerlingenkenmerken: de leerling als bezitter van cultureel kapitaal. In navolging van Bourdieu hebben we in dit verband gepleit dat het cultureel kapitaal slechts een betekenis krijgt binnen een specifiek *veld*, i.c. het onderwijsveld dat eveneens dient onderzocht te worden. Zoniet dreigt het veranderingspotentieel van het onderwijssysteem vergeten te worden.

In tweede instantie hebben we geargumenteed dat het deficitdenken veelal een inhoud krijgt als het taaldeficitdenken. Hierbij hebben we de prominent aanwezige nadruk op de kennis van het Nederlands geconceptualiseerd als *de doxa van het Nederlands*. Daaruit hebben we aantal hypothesen gedistilleerd die we dan empirisch zijn nagegaan. We hebben

(gedeeltelijk) kunnen aantonen dat de dominantie van de Nederlandse taal in de schoolcontext procesmatig wordt gesocialiseerd. In het verlengde van onze hypothesen hebben we ondervonden dat quasi iedereen in het belang van het Nederlands *gelooft*. Een zekere nuance is dat er hierbij een onderscheid werd gemaakt tussen de publieke en privé-contexten. De doxa van het Nederlands primeert vooral in de publieke context van de school. Tegelijkertijd hebben we aangetoond dat etnisch Turkse leerlingen *heterodox* handelen: ze spreken (onderling) Turks. Daarentegen handelen de etnisch Vlaamse leerlingen en de professionals (leerkrachten, toezichthouders, directie) vooral *orthodox*, dus ze handelen in verdediging van de doxa van het Nederlands. Dit betekent dat de etnisch Turkse leerlingen enerzijds aangespoord worden om Nederlands te spreken en anderzijds gestraft worden indien ze betrapt worden op het spreken van het Turks. Hierbij moet echter gezegd worden dat zowel orthodox als heterodox handelen afhangt van de concrete situatie.

In dit artikel hebben we getracht om een kritiek te geven op het deficitdenken. Kritiek kan echter niet losgekoppeld worden van *zelf*kritiek. Terecht zou de lezer onze bijdrage op twee punten kunnen bekritisieren. Ten eerste valt er iets te zeggen over onze conceptualisatie van het deficitdenken. In de realiteit kunnen we een onderzoek immers moeilijk *in zijn geheel* onder de noemer van het deficitdenken brengen. Er is inderdaad een grijze zone die niet volledig past bij onze ‘ideaaltypische’ beschrijving van het deficitdenken. Categoriseren is echter een (enige?) manier van het kennen waarbij er noodzakelijkerwijs een aantal nuances verloren gaan. Statistische regressiemethoden doen in feite niets anders. Een tweede punt van kritiek kan gegeven worden op onze keuze om etnisch Turkse leerlingen te vergelijken met etnisch Vlaamse leerlingen. Uit eerder onderzoek weten we immers dat etnisch Turkse leerlingen met betrekking tot hun taalgebruik verschillen van bijvoorbeeld etnisch Maghrebijnse leerlingen (Jaspers, 2004). Met andere woorden, de vraag kan gesteld worden of onze vaststellingen ook van toepassing zijn bij andere etnische minderheden.

Dit neemt echter niet weg dat we in deze bijdrage erin zijn geslaagd om enerzijds de valkuil van het (taal)deficitdenken aan te duiden en anderzijds de processen waarmee het functioneert bloot te leggen. De verschillende ongunstige gevolgen die het (taal)deficitdenken kan hebben – bijvoorbeeld het stigmatiserende aspect: ‘*zij* kunnen iets niet wat *wij* wél kunnen’ – zouden daarom zowel door sociale-wetenschappers als door beleidsmakers in acht moeten genomen worden. Het kan immers niet de bedoeling zijn dat de culturele identiteiten van de etnische minderheden, ja hun cultureel kapitaal, als een belemmering beschouwd wordt, terwijl een valorisatie ervan misschien wel de sleutel is tot een democratisch onderwijsbestel.

Referenties

- Agirdag, O. (2007). *De mythe van de klassenloze klas: Een kritisch onderzoek naar de etnostratificatie van het secundair onderwijs in Vlaanderen*. Leuven: KU Leuven [licenciaatsthesis]
- Almaci, M. (2003). *De allochtone student(e) aan de VUB*. Samenvatting van het rapport: 'Project Gelijke Kansen: hoe beter aansluiten bij de multiculturele maatschappij'. Brussel: VUB.
- Barr, R. & Dreeben, R. (1983) *How schools work*. Chicago: University of Chicago Press
- Belgisch Staatsblad. (1998). Decreet van 28 april 1998 inzake het Vlaams Beleid ten aanzien van etnisch-culturele minderheden, Belgische Staatsblad: 19 juni 1998
- Blommaert, J. & Van Avermate, P. (2006). Wiens Nederlands? Over taalnaïviteit in het beleid. In *Samenleving en politiek*, 13(4). [Sampol online discussieforum: <http://www.sampol.be/?index=yes>]
- Bossaerts, B., Kirsch, M., Rochette, F., & Beernaert, Y. (2007). *Hoger onderwijs voor elk talent*. Brussel: Koning Bouwdewijn Stichting.
- Bourdieu, P. (1974) 'The School as a Conservative Force: Scholastic and Cultural Inequalities' in Eggelstone, J. (Red.) *Contemporary Research in the Sociology of Education*, London, Methuen.
- Bourdieu, P. (1986), The Forms of Capital, in John G. Richardson (red.), *Handbook of Theory and Research in the Sociology of Education*, New York, Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1989) Enkele eigenschappen van velden. In D. Pels (red.), *Opstellen over smaak, habitus en het veldbegrip*. (pp. 171-178). Amsterdam: Van Genneep.
- Bourdieu, P. (1998 [1994]) *Practical Reason*. Stanford, Stanford University Press.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1992). *Argumenten. Voor een reflexieve maatschappijwetenschap*. Amsterdam: SUI
- Cambré, B., & Waage, H. (2001). Kwalitatief onderzoek en dataverzameling door open interviews. In J. Billiet, & H. Waage (Red.), *Een samenleving onderzocht. Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek* (pp.315-342). Antwerpen: Standaard uitgeverij.
- De Mets, J. (2000). "Je moet je als allochtone student extra bewijzen." *Bevindingen inzake doorstroming allochtone leerlingen naar het hoger onderwijs*. Brussel: Koning Boudewijnstichting.
- De Swaan, A. (1996 [1989]). *Zorg en de Staat*. Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker
- Desmedt, E. & Nicaise, I. (2006) Etnische segregatie in het onderwijs: horen, zien en zwijgen? In: Sierens, S. et al. (red.) *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving*. Gent: Academia Press, p.91-108
- Driessen, G. (2002). Maatschappelijke participatie van ouders en de cognitieve en niet-cognitieve onderwijspositie van hun kinderen. *Pedagogiek*. 22 (4), 307-325
- Driessen, G., Doesborgh, J., Ledoux, G., & Veen, I. (2003). *Sociale integratie in het Primair Onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I. & Van Dorsselaer, Y. (2006) *Wit krijgt schrijft beter: Schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld*. Antwerpen: Garant.
- Hustinx, P. & Meijnen, W. (2001) Allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs. De rol van enkele gezinsfactoren nader geanalyseerd. In: Meijnen, W, Rupp, J. & Veld, T. (red.) *Succesvolle allochtone leerlingen*. Leuven: Garant, pp 47-71
- Jacobs, D., Van der Straeten, T., Brans, M. & Swyngedouw, M. (2006) 'Allochtonen in het Vlaamse onderwijs. De wisselwerking tussen onderzoek en beleid nader bekeken', *Ethiek & Maatschappij*, 9 (2): 22-43.
- Jaspers, J. (2004). *Tegenwerken, Belachelijk Doen: Talige Sabotage van Marokkaanse Jongens op een Antwerpse Middelbare School*. University of Antwerp, Antwerpen.

- Kalmijn, M., & Kraaykamp, G. (1996). Race, Cultural Capital, and Schooling: An Analysis of Trends in the United States. *Sociology of Education*, 69(1), 22-34.
- Karsten, S., Roeleveld, J., Ledoux, G., Felix, C., & Elshof, D. (2002). *Schoolkeuze in een multi-etnische samenleving*: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Keulen, M. & Dejaegher, P. (2007). *Nieuwe regels voor 140.000 sociale woningen en 287.000 sociale huurders Persmededeling van de Vlaamse Regering*. [Belga: http://www.pressreleases.be/script_NL/newsdetail.asp?ID=39435]
- King, G., Keohane, R. & Verba, S. (1994) *Designing Social Inquiry: Scientific Inference in Qualitative Research*. Princeton University Press.
- Lacante, M., Van Esbroeck, M., Lens, W., De Mestenaere, M., Almaci, M. & De Stryver, M. (2007). *Allochtonen in het hoger onderwijs*. Onderzoeksrapport Leuven/Brussel: KUL/VUB.
- Oomens, P. C. J., Driessen, G. W. J.M., & Scheepers, P. L. H. (2003). De integratie van allochtone ouders en onderwijsprestaties van hun kinderen: enkele allochtone groepen vergeleken. *Tijdschrift voor Sociologie*, 24 (4), 289-312.
- Suijs, S. (2003). De monoculturele norm. Minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden in het onderwijs. In : *Kinderrechtencoalitie Vlaanderen vzw, Kinderrechtenforum. Rechten van minderjarigen uit etnisch-culturele minderheden*. 45-73
- Swyngedouw, M. (1995) De Sociale Ruimte Hertekenen. Een gevalstudie aan de hand van de constructie van de bedreigende immigrant in Vlaanderen 1930/1980. In *Res Publica*, 37 (2), pp. 227-246.
- Szelényi, S., & Olvera, J. (1996). The declining significance of class: Does gender complicate the story?—comments. *Theory and Society*, 25(5), 725-730.
- Valencia, R. R. (1997). *The Evolution of Deficit Thinking: Educational Thought and Practice*: Routledge.
- Vandenbroucke, F. (2007). *Taal: een sociale kwestie*. (Symposium 'Overeind in Babel. Talen in Europa'). Toespraak van de Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming 14 september 2007
- Van Houtte, M. (2002). *Zo de school, zo de slaagkansen? Academische cultuur als verklaring voor schoolverschillen in falen van leerlingen in het secundair onderwijs*. Gent: Doctoraal Proefschrift, Vakgroep Sociologie, Universiteit Gent.
- Verhoeven, J. C. & Kochuyt T. (1993) *Ongelijke Onderwijskansen. Een literatuurstudie*. Departement Sociologie, KU Leuven.
- Wieder, L. (1974). *Language and Social Reality: The Case of Telling the Convict Code*. The Hague: Mouton Press
- Wolff, R. & Crul, M. (2003). *Blijvers en uitvallers in het hoger onderwijs*. Utrecht: Echo.

Bibliografie

- Agirdag, O. (2009). All Languages Welcomed Here. *Educational Leadership*, 66 (7), pp. 20-25
- Agirdag, O. (2010). Exploring bilingualism in a monolingual school system: insights from Turkish and native students from Belgian schools. *British Journal of Sociology of Education*, 31 (3), pp. 307-321
- Agirdag, O., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2011). Ethnic school context and the national and sub-national identifications of pupils. *Ethnic and Racial Studies*, 32 (2), pp. 357-378
- Agirdag O., Demanet, J., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2011) Ethnic school composition and peer victimization: a focus on the interethnic school climate. *International Journal of Intercultural Relations*, 35 (4), pp. 465-473

- Agirdag O. & Van Houtte, M. (2011). A tale of two cities: bridging families and schools. *Educational Leadership*, 68 (8), pp. 42-46
- Agirdag O., Hermans, M. & Van Houtte, M. (2011). Het verband tussen islamitische religie, religiositeit en onderwijsprestaties. *Pedagogische Studiën*, 88 (5), pp. 339-353
- Agirdag O., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2012) Why does the ethnic and socioeconomic composition of schools influence math achievement? The role of sense of futility and futility culture. *European Sociological Review*, forthcoming, doi: 10.1093/esr/JCQ070
- Agirdag O., Huyst P, & Van Houtte, M., (2012). Determinants of the Formation of a European Identity among Children: Individual- and School-Level Influences. *JCMS: Journal of Common Market Studies*, forthcoming, doi: 10.1111/j.1468-5965.2011.02205.x
- Agirdag O., Loobuyck P, & Van Houtte, M. (2012). Determinants of attitudes towards Muslim students among teachers: a research note. *Journal for the Scientific Study of Religion*, forthcoming
- Agirdag, O., Van Avermaet, P., Van Houtte, M. (2012). School segregation and math achievement: A mixed-method study on the role of self-fulfilling prophecies. *Teachers College Record*, forthcoming.
- Demanet, J., Agirdag O., & Van Houtte, M. (2011). Etnische schoolsamenstelling en sociaal kapitaal. Een onderzoek naar de effecten van etnische concentratie en heterogeniteit op verbondenheid met leeftijdsgenoten, leerkrachten en de school bij autochtone en allochtone leerlingen. In Dronkers, J. (Ed.) *Goede bedoelingen in het onderwijs: kansen en missers*, (pp. 104-131) Amsterdam: Amsterdam University Press
- Agirdag, O., Nouwen, W., Mahieu P., Van Avermaet, P., Vandenbroucke, A. & Van Houtte, M. (Eds.) (2012) *Segregatie in het basisonderwijs: Geen zwart-wit verhaal*, Antwerpen: Garant
- Agirdag, O., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2012) Effecten van segregatie: cognitieve en non-cognitieve uitkomsten en mechanismen. In Agirdag, O., Nouwen, W., Mahieu P., Van Avermaet, P. Vandenbroucke, A. & Van Houtte, M. (Eds.) *Segregatie in het basisonderwijs: Geen zwart-wit verhaal*, Antwerpen: Garant